

【実践レポート】

小学2年生における協同問題解決のプロセスと
規範および向社会性の促進との関連

松本 浩司* 若松 美沙** 若松 昭彦***

本研究では、小学2年生における協同問題解決のプロセスと規範および向社会性の促進との関連を、発話カテゴリー分析、学級満足度尺度により検討した。発話カテゴリー分析では、議題を意識した理由付きの発話の定着や共通の目標を達成しようとする協力的な発話がみられた。また、肯定的な感情を共有し、集団のよさを実感していることがうかがわれる発言や、多角的観点から自分の考えに関する理由を述べる発言が出現するようになった。学級満足度尺度では、年度末には、満足群の児童が81.8%となり、親和的な状態の学級集団になった。被侵害得点では、「言葉」による侵害行為に係る項目について否定的な回答をしている児童が30.4%から13.6%に減少していた。また、承認得点では、他者からの承認感に係る項目について肯定的な回答をしている児童が69.9%から90.9%に増加していた。以上より、協同問題解決のプロセスと規範および向社会性の促進との関連が示唆された。

キーワード：小学校 協同問題解決 学級集団 規範 向社会性

【問題と目的】

学校教育では、質の高い学びを進めるために、子ども同士の対話を通して、自らの考えを広げ深める「対話的な学び」や、問題発見・解決を念頭に置いた「深い学び」といった「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた実践が全国で模索されている（文部科学省, 2016a）。それらの学びを実現するための重要な視点として、複数の成員が協力して問題状況を解決に導く協同問題解決が挙げられる（鈴木・邑本, 2009）。協同問題解決研究は、認知心理学の分野で協同の効果や協同プロセスを検証する研究が行われ、多くの実証的知見が蓄積されている（植田・岡田, 2000）。例えば、協同問題解決の利点として、複雑な問題の解決において、集団では個人よりも大きな正答率が得られること（Shaw, 1932）、発達ステージにおいて適切な課題では、仕事の責任を分担することで、認知的利益が増す可能

性があること（Gauvain & Rogoff, 1989）等が示されている。一般に、協同問題解決は、問題を共有する2人以上の人間が相互に互いの解き方を参照、吟味しつつ解を求める過程であり、単独での問題解決に比べて説明の言語化・詳細化などを通じた理解深化が生じやすい（三宅・白水, 2002）と定義されたり、複数人が、解決に迫るために必要な理解と労力を共有し、解決に至るために必要な知識・スキル・労力を出し合うことによって問題解決しようと試みるプロセスに効果的に取り組むことができる個人の能力（国立教育政策研究所, 2017）と定義されたりしている。

小学生を対象とした協同問題解決に関する先行研究には、協同することによる学習効果について検討した実験研究が多くみられる（奈田・丸野, 2009, 2011；鈴木, 2014, 2015）。また、国語科や理科での協同問題解決に着目した研究もなされている（大久保・深川・安達, 2009；高垣・中島, 2004）。さらに、町・中谷（2014）は、小学5年生を対象として、協同的な学び合いの促進を目的とした相互教授法の介入効果を検討した結果、向社会的目標低群児童の算数グループ学習への関与が促され、向社会的目標高群についても能動的な関与が

* 安芸高田市立吉田小学校

** 福山市立大学大学院教育学研究科

*** 広島大学大学院教育学研究科

促進されることを明らかにした。これらの先行研究から、国語や算数、理科等の教科での協同問題解決による学習効果は示されている。

一方で、教科の学習以外でも、学級や学校での生活上の諸問題、すなわち集団や自己の生活、人間関係の課題を見出し、解決することが児童には求められており、そのために特別活動の時間が設定されている（文部科学省，2018）。そこで本研究では、協同問題解決を「よりよい集団生活を実現するための課題に着目し、その課題を学級全体で共有し解決に向けて吟味すること」と定義し、小学生を対象として、協同問題解決のプロセスについて検討する。なお、本研究では、特別活動が目標としているよりよい学級・学校生活づくり（文部科学省，2018）の観点から、集団生活を送る上で発生している問題だけではなく、よりよい集団生活を実現するための課題に焦点をあてる。

よりよい集団生活を実現するための課題を学級全体で共有し解決に向けて吟味するという協同問題解決を進めていくための手段として、特別活動における「話し合い活動」（特別活動の学級活動として話し合う活動の場合は、「話し合い」と学習指導要領に記載されているため、以下「話し合い」と称する。）に着目する。話し合い活動は、児童が日常の学校生活を通して新たな問題点を見出して、その解決に向けた提案を行い、多様な意見交流を通して、それぞれが協力できる着地点を見出そうとする活動である（松岡，2014，2015，2016）。松岡（2014）は、話し合い活動でそれらの協同問題解決のプロセスを経験することは、「為すことによって学ぶ」（Dewey，1902，河村訳，2000）特別活動の原理を実践できる場であるとして、その重要性を示唆している。また、河村・武蔵（2016）は、学習集団（学級集団）における協同学習成立の最低条件として、「ルールの共有」と「親和的な人間関係の確立」を設定している。すなわち、学習者がともに活動する協同学習の成立には、学習者が安心して自分の考えや意見を発信できる、学習者同士が率直に交流できる一定の「ルールの共有」と「親和的な人間関係の確立」という2つの条件を満たしている学級集団の環境が前提になる（河村，2010，2017）。

本研究では、小学校中学年以降の学習の素地（文部科学省，2016b）や学級集団の土台を形成する時期である2年生を対象として、協同問題解決のプロセスと学級集団の様相との関連を検討する。このことについて、木下・布施・大久保・滝口（2009）は、小学校低学年の児童の発達を踏まえて、次の2点を学級づくりの留意点として挙げている。

1点目は、学級集団の中でどのようにふるまうべきかという規範が身につくよう指導しなければならないということである（木下ら，2009；外山，2001；中川・西山・高橋，2010）。規範には、「集団規範」や「社会規範」、「個々の社会を超えて、あらゆる社会に妥当する規範」の3水準が存在している。本研究と関連する「集団規範」は、ある社会の内部に存在する特定の集団に認められ機能しているものを示す（内田，2002）。このことに関して、低学年の児童の場合、発話のきまりやルーティンなど授業を成立させる構造を形成する対応が必要で、その授業構造が十分に共有されていないと、課題解決の文脈からも逸れやすいことが指摘されている（岸野・無藤，2005）。すなわち、授業の構造化やルーティン化が必要である（Doyle，1986；Emmer & Stough，2001）。また、中学年以降は授業での行為の仕方も学級成員としてのあり方に結びつき、学級規範が行為の基準となることが考えられるため（岸野・無藤，2009）、低学年の段階から、発達を踏まえた学級規範の導入が必要であるといえる。これらの先行研究から、本研究における規範を「授業成立のための文脈に沿った機能的な言動」と定義づけ、協同問題解決のプロセスと規範の促進との関連を検討する。

2点目は、児童同士が安心できる人間関係を構築するために必要な社会的行動を養うことである（木下ら，2009；藤崎，1992）。このことに関して、宮田（2015）は、小学校低学年の学級活動の実践を通して、よりよい人間関係のあり方を学び、社会的資質を身につけることについて研究を行った。その結果、低学年の話し合い活動においても、学級の児童が互いの立場や考えを認め、折り合いをつけながら合意した解決策を集団決定することができれば、「発話効力（発話内容や表現の効力）」、「他者協調（他者の受容や理解、協調）」、「自

己実現（自己の活躍や他者への働きかけへの効力）」が高まると述べている。また、中谷（1997）は、教室における規範やルールを守り、対人的に円滑な関係をもとうとする社会的責任目標には、規範遵守目標と並んで向社会的目標があると述べている。向社会的行動は、社会的価値を有する、他者の利益を意図した行動（村上・西村・櫻井、2016）と定義され、援助と協力、共有に分けられる（Malti et al., 2016）。援助とは他者に何らかの手を差し伸べることを、協力とは何か目標を達成するための行動を、共有とは他者に自分の所有物を分け与えることを示す（石黒・榎本・山上、2015；清水、2015）。援助も協力も共有も、学級集団における児童同士が安心できる人間関係を育むために必要な行動である。これらの先行研究から、本研究における向社会性を「他者の利益を意図し、援助や協力、共有などを示す言動」と定義づけ、協同問題解決のプロセスと向社会性の促進との関連を検討する。

そこで、本研究では、小学2年生の話し合い活動における、よりよい集団生活を実現するための課題を学級全体で共有・解決する協同問題解決のプロセスと、「授業成立のための文脈に沿った機能的な言動」である規範および、「他者の利益を意図し、援助や協力、共有などを示す言動」である向社会性との関連を検討することを目的とする。本研究では、まず、宮田（2015）では検討されていない話し合い活動における発話の量的・質的な分析を実施し、協同で問題解決することと、学級集団における規範および向社会性の促進との関連について検討する。話し合い活動は、小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 特別活動編「学級活動の内容」に則って実施されている（文部科学省、2018）。内容は、（1）学級や学校における生活づくりへの参画、（2）日常の生活や学習への適応と自己の成長及び健康安全、（3）一人一人のキャリア形成と自己実現に分類されている。本研究では、「よりよい集団生活を実現するための課題に着目」することから、内容（1）学級や学校における生活づくりへの参画の中にある観点のうち、「ア 学級や学校における生活上の諸課題の解決」に関する議題の話し合い活動に焦点をあてる。

次に、学級集団の状態を年度初めと年度末で定量的

に測るための尺度として、学級集団アセスメント Q-U を用いる。河村・田上（1997）や河村（1999）が開発した「学級満足度尺度」は、児童一人一人の学級満足度の測定のみならず、学級に所属する全児童の尺度得点の分布状態から学級集団の状態を類型化できるものである（深沢・河村、2017）。そして、学級満足度尺度は、リレーションの確立と高い相関がある「承認得点」と、ルールの定着と深くかかわる「被侵害得点」から構成されている。従って、学級満足度尺度を活用することで、協同問題解決のプロセスと学級集団における規範および向社会性の促進との関連を把握することが期待できる。

【方 法】

1 対象

A 市立 B 小学校 第2学年2組
男児 11 名 女児 12 名 計 23 名

2 期間

2017年5月から2018年3月

3 手続き

（1）発話カテゴリー分析

年間7回の話し合い活動を行った。それらの中で、よりよい集団生活を実現するための課題に着目した議題として、第1回（5/30）、第3回（7/11）、第6回（2/6）の3回分を抽出した。この3回分の発話に関して、児童の話し合い活動の発話を、低学年で学級集団を育むために重要な規範と向社会性の2つに分類するために、カテゴリー表を作成した（Table 1）。本カテゴリーは、倉盛・高橋（1998）や町・中谷（2014）、若松・川原・熊田・鏡原（2017）を参考に、話し合い活動における発話の枠組みを作成したものである。規範に関する発話は、浅い交流的意見（SS）と深い交流的意見（SD）、浅い交流的質問・提案（QS）、深い交流的質問・提案（QD）、交流的応答（A）に分類した。また、向社会性に関する発話は、具体的な他者（例：同じ学級や他学年の児童名）や学級全体（例：学級のみんな）が発話中に含まれている場合にカウントし、向社会的発話を援助的発話（H）と協力的発話（C）、共有的発話（S）

Table 1 発話カテゴリー表

	カテゴリー	定義	発話例
規範的発話	浅い交流的意見 (SS)	議題に沿って、自分の意見を述べている発話	・私は、「リレー」と「花いちもんめ」と「ドッジボール」がいいと思います。 ・一番多い意見をやればいい。
	深い交流的意見 (SD)	議題に沿って、理由を挙げながら自分の意見を述べている発話	・僕は、けいドロがやりたいです。どうしてかという、走るのが好きだし、気持ちがいいからです。 ・キックベースがやりたいです。わけは、お楽しみ会でやっていないからです。 ・丁寧な字を書くを頑張った方がいいと思います。理由は、将来困らないようにするためです。 ・忘れ物をしないをもっと頑張ったほうがいいと思います。どうしてかという、自分が困るからです。
	浅い交流的質問・提案 (QS)	相手の意見に対する質問や提案をしている発話	・花いちもんめが分かりません。 ・野球とキックベースのやり方が分かりません。どうしたらいいんですか。 ・野球のボールとかはどうするんですか。
	深い交流的質問・提案 (QD)	相手の意見に対して、自分の意見やその理由を挙げながら質問や提案をしている発話	・（右手を骨折した児童が見学したら、お楽しみ会にならないという友だちの意見に対して）見学がだめだったら審判になってくれたらいいと思います。 ・Aくん（右手を骨折）審判が無理なら…（略）…Aくんもできることをすれば、足を使うだけで、手を一切使わないからです。
	交流的応答 (A)	相手の説明や質問に対する、相槌や復唱、代弁等の発話・動作	・分かりました。 ・（友だちの提案に対して）あ～あ、審判！ ・（友だちの提案に対して）片手でできる。
向社会的発話	援助的発話 (H)	相手の目標達成を助けようとする発話	・〇〇（遊び名）だったら、Aくん（右手を骨折）もできる。 ・困っているクラスの友だちに声かけやアドバイスをする。
	協力的発話 (C)	共通の目標を達成しようとする発話	・〇〇（遊び名）なら、みんながルールを分かる。 ・花いちもんめだったら、みんなと手をつないでやれるから、みんなが仲良くなれるかもしれないからやりたいです。 ・話を最後まで聞かないと、みんなにも迷惑がかかる。 ・先生とか友だちの話を聞いてから、行動したりしたい。
	共有的発話 (S)	他者の感情に共感したり、気持ちを分かち合おうとする発話	・みんなとやったら楽しかったからやりたいです。 ・みんな楽しそうだったからやりたいです。 ・PTCで少ししかできなかった人も、練習すればうまくなるからです。 ・みんなからも「丁寧な字で書いているからいいね」と言われるからやりたい。 ・友だちを傷つけてしまって、X小学校にもう来たくないと思ってしまうから。

に分類した。

本研究における授業デザインは、「出し合う→くらべ合う→まとめる」という3つの段階を基本に採用する（Figure 1）。対象となる学級は、下学年次に、この3つの段階を踏まえた話し合い活動の経験が少なかったことから、初回の話し合い活動では、第一著者が司会グループ（進行役・指名役・黒板記録役・ノート記録役）やフォロアー（司会グループ以外の学級の成員）に言葉がけを行いながら実施した。そして、話し合い活動の場面を第一著者がビデオ録画し、録画したものをか

ら第二著者が逐語記録を作成し、2名の著者で発話カテゴリーの分析を行った。その際には、発話数が上位4番目までのカテゴリーを抽出し、分析の対象とした（町・中谷, 2014）。

（2）学級満足度尺度

学級満足度尺度は、「承認得点（自分の存在や行動が、級友や教師から承認されていると感じているか否か）」6項目と「被侵害得点（不適応感を持っていたり、いじめ・冷やかしなどを受けていると感じたりしているか否か）」6項目の2つの因子から構成されている。

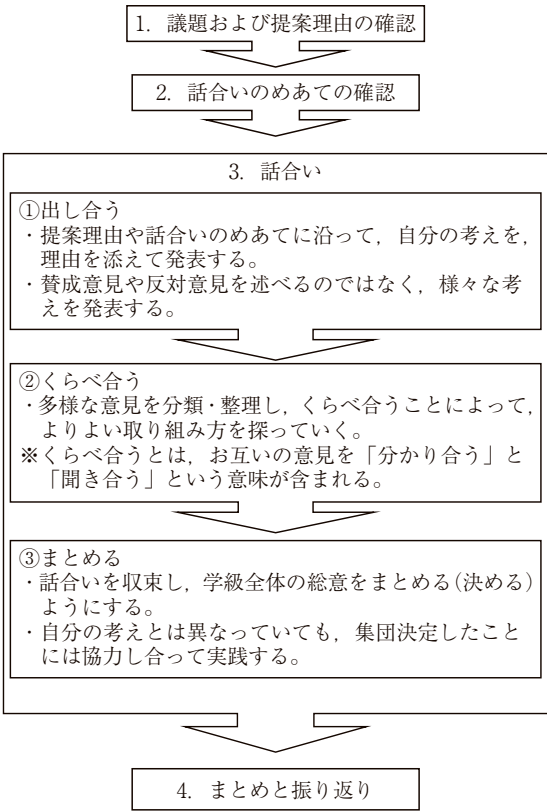


Figure 1 話し合い活動の授業デザイン

各因子の評定は、「1：まったくそう思わない」、「2：あまりそう思わない」、「3：少しそう思う」、「4：とてもそう思う」の4件法で回答を求める。学級満足尺度を年度初めの6月と年度末の2月の2回実施した。

4 倫理的配慮

本研究実施に当たっては、A市教育委員会およびB小学校の校長に対しては文書および口頭で、保護者に

対しては口頭で、研究内容の説明を行い、了解を得た。学級満足尺度の実施においては、児童には、調査の目的を説明した後、成績とは一切関係がないこと、個人のプライバシーは保持されることを伝え、児童に余計な不安がかからないように配慮した。

【結果と考察】

1 発話カテゴリー分析

(1) 話し合い活動の効果

第1回、第3回、第6回の3回分の発話に関して、カテゴリー別の出現数を算出した（Table 2）。カテゴリー分類の一致率は82.5%で、不一致のものの評定は評定者間の協議によって行った。

発話数が上位4カテゴリーとなった深い交流的意見（SD）、協力的発話（C）、浅い交流的質問・提案（QS）、共有的发話（S）の発話数について、話し合い活動の回毎に χ^2 検定を行った。その結果、全ての回で有意差が認められ（各々、 $\chi^2(3) = 36.710$ ； $\chi^2(3) = 48.759$ ； $\chi^2(3) = 88.400$ 、全て $p < .01$ ）、ライアンの名義水準を用いた多重比較（有意水準 $\alpha = .05$ ）によると、第1回では、深い交流的意見が他の発話より有意に多く、浅い交流的質問・提案が共有的发話よりも有意に多かった。第3回では、深い交流的意見が他の発話より有意に多かった。また、第6回では、深い交流的意見が他の発話より有意に多く、協力的発話が浅い交流的質問・提案よりも有意に多かった。

これらのことから、年間を通して、一人一人の児童が議題を意識しながら、理由を挙げて意見を述べるこ

Table 2 規範および向社会性の発話カテゴリー別の出現数（割合）

カテゴリー		第1回	第3回	第6回
規範的発話	浅い交流的意見（SS）	5(6%)	1(1%)	0(0%)
	深い交流的意見（SD）*	34(44%)	37(54%)	51(72%)
	浅い交流的質問・提案（QS）*	17(22%)	3(4%)	1(1%)
	深い交流的質問・提案（QD）	3(4%)	0(0%)	0(0%)
	交流的応答（A）	5(6%)	9(13%)	0(0%)
向社会的発話	援助的発話（H）	3(4%)	0(0%)	1(1%)
	協力的発話（C）*	9(12%)	11(16%)	11(15%)
	共有的发話（S）*	2(3%)	7(10%)	7(10%)
	合計	78(100%)	68(100%)	71(100%)

*は、発話数の上位4カテゴリーを示す

とができていと考えられる。また、第1回は、児童同士で分からないことや疑問に思うこと等の質問に教師が答えながら話し合いを進めているため、向社会的発話よりも規範的発話、中でも浅い交流的質問・提案が多くみられたのではないかと推測される。それに比べて、第6回では、話し合い活動を通して、例えば、自分たちで決めたプログラムを集会などで実行する経験を積み重ねているため、共通の目標を達成しようとする協力的発話が浅い交流的質問・提案よりも多くなったのではないかと推測される。

(2) 発話事例の解釈的分析

カテゴリー分析により、話し合い活動の効果が示された。続いて、協同で問題解決をしていく話し合い活動に関して、具体的発話事例をもとに解釈的に分析する。規範的発話と向社会的発話の多くが、多様な解法を比較し合う「くらべ合う」に集中していたため、それらの発話のまとまりを、回毎に抽出した。

第1回の議題は、「運動会よくがんばったねの会をしよう」で、運動会に向けて児童が協力して取り組んだことを喜び合うとともに、さらに、よりよい学級にしていくための楽しい集会活動を企画し、その内容について話し合った（Table 3）。児童は、初めての話し合い活動のため、No.1-11, 13, 14（以降、児童の発話を表中のNo.の数で記載）のように教師に促されながらの発言も多くみられた。また、話し合い活動全体を通して、1-4のように自分がしたいことが中心であったが、1-8のように、骨折している友だちも参加できるような内容を考える方がよいのではないかと提案した児童も出てきた。その発言によって、みんなが共通して楽しめる遊びを決めることにつながった。

第3回の議題は、「1学期がんばったねの会をしよう」で、1学期のまとめとして、みんなで楽しい時間を過ごして、学級の団結を強くするための集会活動を第1回同様に企画し、その内容について話し合った（Table

Table 3 第1回話し合い活動の逐語表

No.	話者	発話内容	規範的 発話				向社会的 発話			
			S	S	Q	Q	A	H	C	S
1-1	司 B	17 児さん。								
1-2	17 児	はい。私は、リレー…聞いてください。								
1-3	一部	はい。								
1-4	17 児	私は、リレーをやりたいです。どうしてかという、まだリレーをやったことがないから、1 回やりたいからです。				○				
1-5	黒 D	(リレーの短冊の下に○を記入)								
1-6	一部	分かりました。								
1-7	司 B	4 児くん。								
1-8	4 児	はい。ドッジボールに質問です。11 児くんが骨折していて、見学したら、お楽しみ会にならないです。どうすればいいんですか。	○	○					○	
1-9	3 児	見学がだめなら、								
1-10	4 児	見学、そしたら 11 児くんができのんだったら、お楽しみ会にならないから。					○		○	
1-11	3 児	(T1 に促されながら「見学がだめならの続きを聞くように指示」) 見学がだめなら、審判になってくれたらいいと思います。				○				
1-12	一部	あ～あ、審判！					○			
1-13	9 児	(T1 に促されながら「付け加えがありますって言えばいいと指示」) 付け加えがあります。								
1-14	司 B	(T1 に促されながら「当ててあげてくださいと指示」) 9 児さん。								
1-15	9 児	はい。審判もいいけど、11 児くんがもし、無理なら 11 児くんは当たって、左手で当てることは無理だから、その時は、11 児くんは骨折しているから、11 児くんができんことをすれば、足を使うだけで、手も一切使わないからです。どうですか。				○			○	
1-16	一部	分かりました。								

4)。2-6からは、みんながルールを理解していることと、みんなが楽しそうだったことを併せた発言が多くみられるようになる。第3回は7月に実施されているため、それまでの経験から生まれた発言と考えられる。児童は意味ある経験を通して、肯定的な感情を共有し、集団のよさを実感していることがうかがわれる。

第6回の議題は、「立派な3年生になるための目標を考えよう」で、3年生になるまで残り2か月となり、学級集団がさらにレベルアップするために、どのような目標を決めて取り組むことがよいのかを話し合った（Table 5）。ほとんどの発言が深い交流的意見（SD）であり、自分の考えを相手に分かりやすく伝えることの定着がうかがわれた。また、3-3, 9, 13のように、多角的な観点から、自分の考えに関する理由を発言することができるようになった。「立派な3年生になる

ため」という議題に沿って、学級全体として、どのように行動していくかを具体的に考えている。

話し合い活動を重ねる中で、肯定的な感情を共有し、集団のよさを実感していることがうかがわれる発言や、自分の考えに関する理由を多角的な観点から述べる発言がみられるようになった。

2 学級満足度尺度

話し合い活動を中核に据えた学級集団づくりによって学級集団の状態が変容するかを検討するため、2回分の学級集団の状態を分析した（Figure 2）。その結果、6月の学級満足度尺度では、ルールとリレーションが確立した「満足群」に属する児童が65%であったものの、2月には81.8%となった。また、同月のHyper-QUの診断でも、「ほとんどの児童にとって、学級が安心できる居場所となっており、その中で自分らしく

Table 4 第3回話し合い活動の逐語表

No.	話者	発言内容	規範的 発話				向社会的 発話			
			S S	S D	Q S	Q D	A	H	C	S
2-1	司 B	4 児さん。（名簿に○を記入する）								
2-2	4 児	はい。ぼくもリレーがしたいです。どうしてかという、ぼくは、走ることが好きだし、パスも好きだからです。どうですか。			○					
2-3	全員	分かりました。								
2-4	黒 CD	（短冊の下に○を記入する）								
2-5	司 B	20 児さん。（名簿に○を記入する）								
2-6	20 児	はい。花いちもんめがやりたいです。どうしてかという、前、お楽しみ会で一回やってみて、みんなルールが分かるし、楽しいからです。			○				○	○
2-7	一部	分かりました。								
2-8	黒 CD	（短冊の下に○を記入する）								
2-9	司 B	1 児さん。（名簿に○を記入する）								
2-10	1 児	はい。私も、花いちもんめがしたいです。どうしてかという、花いちもんめは、みんなでやった方が楽しいからです。どうですか。			○					○
2-11	一部	分かりました。								
2-12	黒 CD	（短冊の下に○を記入する）								
2-13	司 B	13 児さん。（名簿に○を記入する）								
2-14	13 児	はい。私は、縄跳び・大縄がいいです。どうしてかという、PTC でやったときにすごく楽しかったからです。			○					○
2-15	全員	分かりました。								
2-16	黒 CD	（短冊の下に○を記入する）								
2-17	司 B	9 児さん。（名簿に○を記入する）								
2-18	9 児	はい。私は花いちもんめがやりたいです。どうしてかという、前にやったし、みんなルールも分かっている、みんな楽しそうだったからです。			○				○	○
2-19	一部	分かりました。								

Table 5 第6回話し合い活動の逐語表

No.	話者	発話内容	規範的 発話				向社会的 発話			
			S	S	Q	Q	A	H	C	S
			S	D	S	D				
3-1	司 A	今出ている意見の中で、最初にみんなで頑張ったらいいと思う意見を言ってください。意見を言う人は、理由も言ってください。								
3-2	司 B	17 児さん。								
3-3	17 児	はい。私は、掃除は黙って時間一杯丁寧にするを頑張ったらいいと思います。どうしてかという、しゃべる人だらけだったら、もし掃除中に走っていたら、ゴミが誰かの中に入ったり、立派な3年生になれないからです。どうですか。	○							○
3-4	一部	いいです。分かりました。								
3-5	黒 CD	(短冊の下に賛成マークを掲示する)								
3-6	司 B	13 児さん。								
3-7	13 児	はい。聞いてください。								
3-8	全員	はい。								
3-9	13 児	掃除を黙って時間一杯丁寧にするを私はやったらいいと思いました。どうしてかという、しゃべっている人がいて、しゃべらなかつたら、学校中がきれいになるから、教室とかもきれいになるから、そしたらインフルエンザとかも減るかもしれないから、掃除は黙って時間一杯丁寧にするをやったらいいと思いました。どうですか。	○							○
3-10	一部	いいです。分かりました。								
3-11	黒 CD	(短冊の下に賛成マークを掲示する)								
3-12	司 B	10 児さん。								
3-13	10 児	はい。私は、正しい言葉遣いができるがいいと思いました。どうしてかという、先生とかにいい言葉遣いを使わないと友達とかではないので、そんな言葉遣いじゃいけないと思いました。どうですか。	○							
3-14	一部	いいです。分かりました。								

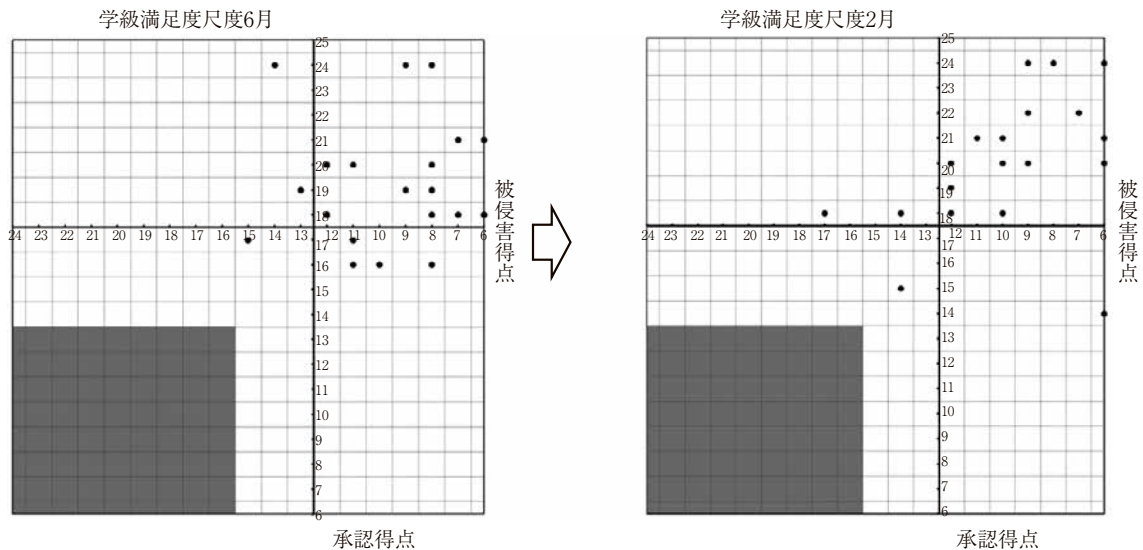


Figure 2 Q-U 質問紙による学級集団の変容

主体的に生き生きと活動できる状態」と判定されたことから、学級集団の状態は「親和的でまとまりのある集団（親和型）」の状態に高まったと考えられる。

規範と向社会性の促進に関連している被侵害得点と承認得点については、次の通りである。まず、被侵害得点においては、「言葉」による侵害行為に係る項目について否定的な回答をしていた児童が30.4%から13.6%に減少していた。次に、承認得点においては、他者からの承認感に係る項目において、肯定的な回答をしている児童が69.9%から90.9%に増加していた。2月に行ったHyper-QUによる診断では、「被侵害得点が全体的に低く、学級のルールや行動規範がほとんどの児童に共有されている」と判定されており、学級内の規範が促進されたことが示唆された。また、「承認得点は全体的に高く、ほとんどの児童が先生や友達から認められて、自ら学級生活に充実感を持てるものを獲得していると想定される」と判定されており、学級内の向社会性が促進されたことが示唆された。

【総合考察】

1 規範および向社会性の促進

本研究の目的は、小学2年生を対象として、「よりよい集団生活を実現するための課題に着目し、その課題を学級全体で共有し解決に向けて吟味する」という協同問題解決を進めていくための手段として、特別活動の話し合い活動に着目し、「授業成立のための文脈に沿った機能的な言動」である規範および、「他者の利益を意図し、援助や協力、共有などを示す言動」である向社会性との関連を検討することであった。発話カテゴリー分析や学級満足度尺度の実施を通して、上記目的について検討した結果、規範および向社会性の促進が示唆された。

(1) 規範の促進について

まず、発話カテゴリー分析では、全3回を通じて深い交流的意見が多くみられた。これは、話し合い活動の授業デザインによって、児童が話し合い活動による協同問題解決のプロセスを理解し、理由を挙げながら自分の考えを発言することの重要性を感じるとともに、話

合い活動が成立するための文脈に沿った発言が定着したためであると考えられる。次に、被侵害得点は「全体的に低く、学級のルールや行動規範がほとんどの児童に共有されている」と判定されていることから、学級内の規範が促進されたことがうかがわれた。

以上のことから、「よりよい集団生活を実現するための課題に着目し、その課題を学級全体で共有し解決に向けて吟味する」という協同問題解決のプロセスと規範の促進との関連が示唆された。

(2) 向社会性の促進について

まず、第6回の発話カテゴリー分析の結果から、共通の目標を達成しようとする協力的発話が多くみられ、向社会性の伸長が示唆された。発話事例の解釈的分析においても、第1回では、「自分がしたいこと」を中心に発言していた児童が多かったのに対して、第3回や第6回では、「みんなでやれば楽しいと思うから」や「学級みんなで立派な3年生になりたいから」など、学級全体を意識した発言が増えていた。また、話し合い活動による協同問題解決を通して、肯定的な感情を共有する発言もみられたことから、集団の利益を意図した発言をしていることが考えられる。次に、承認得点は、「全体的に高く、ほとんどの児童が先生や友達から認められて、自ら学級生活に充実感を持てるものを獲得していると想定される」と判定されていることから、学級内の向社会性が促進されたことがうかがわれた。

上記のことから、「よりよい集団生活を実現するための課題に着目し、その課題を学級全体で共有し解決に向けて吟味する」という協同問題解決のプロセスと向社会性の促進との関連がうかがわれた。

2 本研究の意義と今後の課題

本研究では、よりよい集団生活を実現するための課題に対して、学級全体で課題を共有し、解決に向けて話し合う協同問題解決のプロセスを経験することと、規範および向社会性の促進との関連が示唆された。このように、低学年からの協同問題解決の経験は、学級集団の凝集性を高め、中・高学年に向けて、自分たちの学校生活をよりよくしていこうとする資質や能力の育成に寄与するものであるといえる。一方で、研究の

対象が1学年1学級であったことから、より多くの学年・学級を対象として、話し合い活動による協同問題解決の効果を検証していく必要がある。

【引用文献】

- Dewey, J. (1902). *The Child and the Curriculum*. The University of Chicago Press. (デューイ, J. 河村望 (訳) (2000). デューイ = ミード著作集 8 明日の学校・子供とカリキュラム 人間の科学新社)
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan. 392-431.
- Emmer, T. E., & Stough, M. L. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36, 103-112.
- 藤崎真知代 (1992). 26 章児童期 1 節 子どもの生活の広がり, 2 節 対人関係の深まり 東洋・繁多 進・田島信元 (編) 発達心理学ハンドブック 福村出版 467-473.
- 深沢和彦・河村茂雄 (2017). 小学校通常学級における学級状態の違いが特別支援対象児の学級適応感に与える影響の検討—特別支援対象児と非対象児の比較から— 学級経営心理学研究, 6, 111-123.
- Gauvain, M., & Rogoff, B. (1989). Collaborative problem solving and children's planning skills. *Developmental Psychology*, 25, 139-151.
- 石黒良和・榎本玲子・山上精次 (2015). 幼児の感情的役割取得と対人的問題解決から予測される対人行動 専修人間科学論集 心理学篇, 5, 1-14.
- 河村茂雄 (1999). 楽しい学校生活を送るためのアンケート「Q-U」実施・解釈ハンドブック (中学校編) 図書文化社
- 河村茂雄 (2010). 日本の学級集団と学級経営 図書文化社
- 河村茂雄 (2017). アクティブラーニングを成功させる学級づくり 誠信書房
- 河村茂雄・田上不二夫 (1997). いじめ被害・学級不適応児童発見尺度の作成 カウンセリング研究, 30, 112-120.
- 河村茂雄・武蔵由佳 (2016). 小学校におけるアクティブラーニング型授業の実施に関する一考察—現状の学級集団の状態からの検討—教育カウンセリング研究, 7, 1-9.
- 木下孝司・布施光代・大久保智生・滝口圭子 (2009). 第2部 学年による発達の特徴と教育の課題 第1章 1年生-2年生 心理科学研究会 (編) 小学生の生活とこころの発達 福村出版 40-86.
- 岸野麻衣・無藤 隆 (2005). 授業進行から外れた子どもの発話への教師の対応—小学校2年生の算数と国語の一斉授業における教室談話の分析— 教育心理学研究, 53, 86-97.
- 岸野麻衣・無藤 隆 (2009). 学級規範の導入と定着に向けた教師の働きかけ—小学校3年生の教室における学級目標の標語の使用過程の分析— 教育心理学研究, 57, 407-418.
- 倉盛美穂子・高橋 登 (1998). 異なった意見をもつ児童間で行われる話し合い過程の発達の検討 発達心理学研究, 9, 191-200.
- 国立教育政策研究所 (2017). OECD 生徒の学習到達度調査 PISA2015 年協同問題解決能力調査—国際結果の概要— 10.
- Malti, T., Zuffianò, A., Cui, L., Ongley, S.F., Peplak, J., Chaparro, M.P., & Buchmann, M. 2016 Children's sympathy, guilt, and moral reasoning in helping, cooperation, and sharing: A6-year longitudinal study. *Child Development*, 87, 1783-1795.
- 町 岳・中谷素之 (2014). 算数グループ学習における相互教授法の介入効果とそのプロセス—向社会的目標との交互作用の検討— 教育心理学研究, 62, 322-335.
- 松岡敬興 (2014). 特別活動における望ましい「学級会活動」のあり方に関する研究—ドイツヘッセン州における「Klassenrat (学級会)」の取組に学ぶ— 桃山学院大学総合研究所紀要, 39, 127-140.
- 松岡敬興 (2015). 児童同士の主体的な活動による「民主主義 (Demokratie) の教育」に関する研究—ド

- イツのラインラント-プファルツ州における「学校議会 (Schulversammlung)」の取組に学ぶ— 桃山学院大学総合研究所紀要, 41, 119-139.
- 松岡敬興 (2016). 生徒同士の主体的な活動による「民主主義 (Demokratie) の教育」に関する研究— ドイツのノルトライン-ヴェストファーレン州の Oberen Schloss 校における取組に学ぶ— 桃山学院大学総合研究所紀要, 42, 75-93.
- 三宅なほみ・白水 始 (2002). 共同問題解決 日本認知科学会 (編) 認知科学辞典 共立出版 204.
- 宮田延実 (2015). 子どもの社会的資質に及ぼす集団内葛藤の影響—低学年の学級活動の実践を通して— 太成学院大学紀要, 17, 99-106.
- 文部科学省 (2016a). 主体的・対話的で深い学びの実現 (「アクティブ・ラーニング」の視点からの授業改善) について (イメージ) (案) 教育課程部会 高等学校部会 資料8 (会議後修正) Retrieved from www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/073/siryo/___icsFiles/afieldfile/2016/05/31/1370946_12.pdf#search=%27%E6%96%87%E9%83%A8%E7%A7%91%E5%AD%A6%E7%9C%81+%E5%AF%BE%E8%A9%B1%E7%9A%84%E3%81%AA%E5%AD%A6%E3%81%B3+%E6%B7%B1%E3%81%84%E5%AD%A6%E3%81%B3%27 (2018年4月14日)
- 文部科学省 (2016b). 幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について (答申) 中央教育審議会 Retrieved from www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/___icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf (2018年4月29日)
- 文部科学省 (2018). 小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説 特別活動編 東洋館出版社
- 村上達也・西村多久磨・櫻井茂男 (2016). 家族, 友だち, 見知らぬ人に対する向社会的行動—対象別向社会的行動尺度の作成— 教育心理学研究, 64, 156-169.
- 中川智之・西山 修・高橋敏之 (2010). 学級規範に關する子どもの捉え方の保育者と小学校教諭との相違 学校教育研究, 25, 121-135.
- 中谷素之 (1997). 児童用社会的責任目標尺度の信頼性, 妥当性の検討 名古屋大學教育學部紀要 心理学, 44, 221-227.
- 奈田哲也・丸野俊一 (2009). 他者との協同構成過程での知的方略の内面化はいかにしたら促進されるか 発達心理学研究, 20, 165-176.
- 奈田哲也・丸野俊一 (2011). 他者との協同構成によって獲得された知はいかに安定しているか 発達心理学研究, 22, 120-129.
- 大久保賢一・深川麻衣・安達 潤 (2009). 協同問題解決に焦点を当てた広汎性発達障害児への作文指導の試み 北海道教育大学紀要 教育科学編, 60, 179-189.
- Shaw, M.E. (1932). A comparison of individuals and small groups in the rational solution of complex problems. The American Journal of Psychology, 44, 491-504.
- 清水 (加藤) 真由子 (2015). 向社会的行動に關する比較発達心理学的検討 未来共生学, 2, 83-96.
- 鈴木 豪 (2014). 多様な考え方の検討方法の違いが小学生の数学的問題解決に及ぼす影響—共通点・相違点を考える場合と最も良い考え方を選ぶ場合の比較— 発達心理学研究, 25, 268-278.
- 鈴木 豪 (2015). 児童による多様な考え方の比較検討方法の違いが課題解決に及ぼす影響—代表値を用いた判断課題を題材として— 教育心理学研究, 63, 138-150.
- 鈴木俊太郎・邑本俊亮 (2009). 協同問題解決を行う成員の満足感を構成する要因の検討 心理学研究, 80, 105-113.
- 高垣マユミ・中島朋紀 (2004). 理科授業の協同学習における発話事例の解釈的分析 教育心理学研究, 52, 472-484.
- 外山美樹 (2001). 幼児・児童における社会的比較の発達の變化—認知, 感情, 行動の観点から— 教育心理学研究, 49, 500-507.
- 植田一博・岡田 猛 (2000). 認知科学の探究 協同

の知を探る—創造的コラボレーションの認知科学
共立出版

内田隆三 (2002). 規範 永井 均・中島義道・小林
康夫・河本英夫・大澤真幸・山本ひろ子・中島隆
博 (編) 事典 哲学の木 講談社 239-242.

若松昭彦・川原陽子・熊田信一郎・鏡原崇史 (2017).
小学校通常の学級における学級活動の実践—「話
合い活動」での言動分析を通して— 学校教育実

践学研究, 23, 131-138.

謝辞

本論文の作成にあたり, ご助言をいただきました福
山市立大学教授 倉盛美穂子先生に深く謝意を表しま
す。

(2018 年 6 月 12 日受稿, 2018 年 12 月 5 日受理)